LE JOURNAL DE L'IMMERSION

ÉCHOS DU CONGRÈS



Comment soutenir l'acquisition de la langue orale auprès des élèves débutants : une séquence d'enseignement

Melissa Dockrill Garrett, Jennifer Rogers, Nikki Bélanger-Turcotte et Josée Le Bouthillier

Creating equitable professional learning networks

Mimi Masson et Adam Kaszuba

Développer des lecteurs compétents et engagés en immersion française

Angeline Humber

Volume 45, numéro 1
Hiver 2023

acpi.ca

Association canadienne des professionnels de l'immersion
acpi

Comment soutenir l'acquisition de la langue orale auprès des élèves débutants : une séquence d'enseignement






Melissa Dockrill Garrett, PhD | *Professeure adjointe, Université du Nouveau-Brunswick* | *melissa.garrett@unb.ca*

Jennifer Rogers | *Enseignante, District scolaire anglophone Ouest* | *jennifer.rogers@nbed.nb.ca*

Nikki Bélanger-Turcotte | *Mentore en littératie, District scolaire anglophone Ouest* | *nikki.turcotte@nbed.nb.ca*

Josée Le Bouthillier, PhD | *Associée à la recherche, Institut de recherche en langues secondes du Canada, University of New Brunswick* | *josee@unb.ca*

Sans nier l'importance de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les jeunes élèves de l'élémentaire débutant en immersion française (IF), mettre l'accent sur l'acquisition de la langue orale au tout début jette des bases solides qui favoriseront cet apprentissage (Quiring, 2019).

Il est primordial que les élèves en IF entendent, comprennent le français et interagissent à de multiples occasions dès leur entrée dans le programme.

Les tâches d'écoute, de production et d'interaction proposées par les enseignants doivent être significatives pour les élèves, c'est-à-dire liées à leur vécu et à leurs intérêts, pour les engager et les motiver à apprendre leur langue seconde (L2). Cette première année en IF où les élèves effectuent leurs premiers contacts avec la langue est déterminante pour insuffler le désir de poursuivre son apprentissage. Ainsi, les enseignants doivent avoir plusieurs flèches à leur arc, car il peut être complexe d'enseigner à de jeunes élèves qui n'ont aucune connaissance du français.

Étant donné l'importance de l'exposition à une langue compréhensible et significative en plus de la production et de l'interaction orales, notre article a pour but de présenter une séquence d'enseignement démontrant la façon de soutenir l'acquisition de la langue orale auprès d'élèves débutant dans le programme d'immersion. Cette séquence, où l'étayage est très présent, a été utilisée avec succès dans les classes de trois enseignantes-chercheuses collaborant avec les professeures Josée Le Bouthillier et Renée Bourgoin de l'Institut de recherche en langues secondes du Canada (IRL_2C).

Étape 1

Les tout débutants en français langue seconde (FLS) traversent une période silencieuse. À dire vrai, les élèves ne sont pas silencieux, mais cette période dite silencieuse vise à souligner l'importance d'exposer les élèves à une langue riche, compréhensible et significative.

C'est l'exposition répétée à la langue qui permet aux élèves de jeter les premiers jalons d'une grammaire interne du français.

L'exemple qui suit démontre la façon de progresser de l'écoute à la production orale en complexifiant la langue progressivement et en ajoutant des éléments écrits.

M^me^ Turcotte a choisi un thème lié à la vie quotidienne des élèves – la routine du matin. Afin de personnaliser le thème, d'engager tous les sens de même que les élèves, elle a apporté la maison à l'école et a fait une simulation.



M^me^ Turcotte prétend être à la maison et elle s'accompagne d'actions et d'objets pour verbaliser sa routine du matin. Elle décrit ses actions, se répète et demande aux élèves de répéter après elle. Ensuite, elle construit un mur de phrases thématique avec les élèves en combinant des images avec une phrase décrivant un élément de la routine. Encore une fois, elle décrit les actions en construisant le mur de phrases avec les élèves et elle les fait répéter.





Ensuite, elle ajoute au répertoire linguistique des élèves des marqueurs de relation pour les aider à produire un message cohérent. M^me^ Turcotte modélise pour ensuite faire de la pratique guidée. Quand les élèves ont les outils langagiers nécessaires, elle les invite à préparer une courte production orale en dessinant les trois éléments de leur routine qu'ils désirent partager.

QUELQUES AMORCES...

Premièrement
Ensuite,
Finalement
Le matin, je...
Je mange mon déjeuner avec...
Je porte...
Je vais à l'école en...

M^me^ Turcotte ne perd jamais de vue qu'elle désire élargir le répertoire langagier des élèves et les pousser à utiliser des structures de plus en plus complexes en construisant avec ceux-ci des supports pédagogiques additionnels.

Étape 2

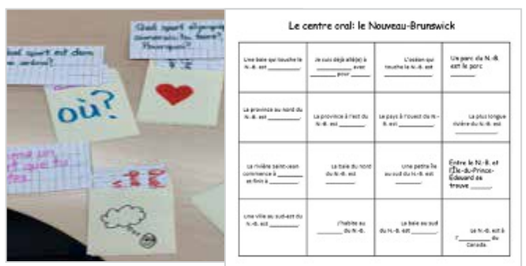
Une fois que les élèves ont été immergés dans la langue française et qu'ils ont développé un niveau de compréhension des structures de phrases simples, il est important de continuer à élargir leur vocabulaire. L'utilisation de thèmes, une fois de plus sur des sujets familiers liés à la vie quotidienne des élèves, permet de développer la langue orale de façon significative et authentique.

En continuant à modéliser et à engager les élèves dans plusieurs tâches orales guidées, les enseignantes ont commencé à intégrer des centres de littératie de l'oral, développés en fonction des intérêts des élèves, de la langue et des tâches modélisées et pratiquées en groupe classe, pour leur permettre d'utiliser la langue de façon plus spontanée et autonome.



Pour les premiers centres, les enseignantes proposaient des tâches plus encadrées. Par exemple, après avoir exploré le thème de l'Halloween avec sa classe, M^me^ Rogers proposait à ses élèves d'exprimer leurs préférences en utilisant la structure « Je préfère _____ au(x), à la _____. » en partant d'une affiche proposant des choix.

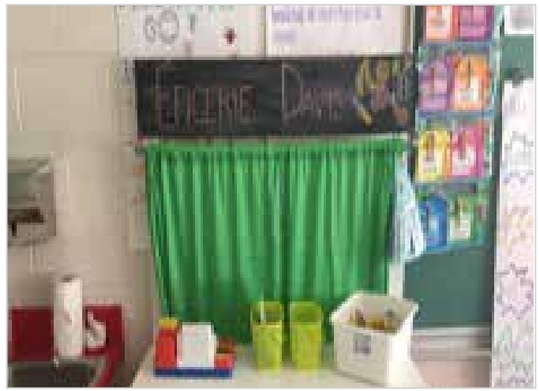
Comme le démontrent les exemples ci-dessous de M^me^ Rogers, il est important de proposer des tâches orales liées au contenu des matières dans les centres de littératie de l'oral. Ses élèves, en sciences humaines, avaient à explorer leur communauté, les différents services et les loisirs offerts. Elle a donc proposé aux élèves de choisir des questions dans de petites enveloppes organisées en catégories : le lieu, l'équipement, les préférences des élèves et autres. Pour les sciences naturelles, les élèves jouaient au bingo.



À ces tâches encadrées dans les centres de littératie de l'oral, les enseignantes ajoutent tranquillement des centres où les tâches proposées découlent d'une approche fondée sur le jeu symbolique. Le répertoire langagier des élèves compte maintenant différents champs lexicaux dans plusieurs domaines. Par exemple, les élèves ont exploré l'alimentation, les nombres, les endroits et les métiers dans leur communauté. Ils peuvent maintenant s'exprimer avec plus de fluidité, de spontanéité, d'autonomie en puisant dans plusieurs domaines de connaissances langagières et conceptuelles. M^me^ Garrett propose donc aux élèves de jouer à partir de plusieurs contextes de jeux comme faire l'épicerie, commander une pizza ou signaler la disparition d'une personne ou d'un animal.

Faire l'épicerie





Commander une pizza

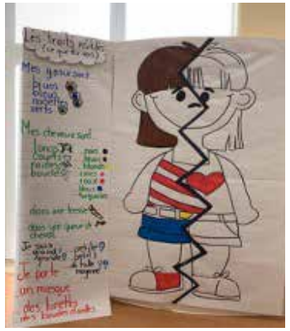




Signaler la disparition d'une personne



En examinant les exemples de centres de l'oral proposés par M^me^ Garrett, on constate l'importance qu'elle accorde aux supports pédagogiques. Fournir aux élèves des soutiens visuels et linguistiques ainsi que des objets à manipuler est essentiel à leur apprentissage de la langue française (Arnett et Bourgoin, 2018), car cela leur permet de participer de manière autonome aux tâches proposées dans les centres. Ces différents supports pédagogiques facilitent la prise de risque et la participation des élèves aux tâches orales interactives. Dans les images ci-contre, de tels soutiens ont servi à inciter les élèves à apprendre et à discuter des différents traits invisibles et visibles que possèdent les gens, les animaux, et... même les monstres! L'utilisation de couleurs, d'images et d'un vocabulaire familier a soutenu les élèves dans leur travail de description d'eux-mêmes, des autres et des monstres dans ces activités guidées en classe. Plusieurs supports ont été créés avec les élèves.







« Dans cette photo, je vois un petit garçon avec ses grands-parents. Ses grands-parents sont gentils. Ses parents sont derrière. Le petit garçon a un chandail bleu. »



« Voici mon monstre. Il est grand. Il a trois yeux verts. Il est gentil et aime lire des livres. »

Étape 3

L'un des objectifs, et la musique absolue aux oreilles de tout enseignant de langue, est que les élèves commencent à parler français spontanément entre eux.

L'un des avantages notés par les éducateurs tout au long de cette étude a été l'utilisation accrue du français spontané en classe, et au-delà. Les élèves ont développé une plus grande confiance et capacité en classe, ce qui a encouragé leur utilisation du français, même à des moments moins structurés.

Dans l'image ci-dessous, les élèves jouent à l'école pendant leur temps libre, participant spontanément à la routine du matin en utilisant un vocabulaire et des structures de phrases familières pour identifier la date, le temps, les jours à l'école, le menu du jour, et ce qu'ils ont fait la veille à la maison.



Étape 4

Pour qu'on réussisse à inspirer et à motiver les élèves lorsqu'ils apprennent et commencent à utiliser une L2, il est important de leur démontrer l'utilité du FLS dans leur vie quotidienne, hors des murs de la salle de classe. Diverses ressources dans nos communautés peuvent soutenir ces efforts. Plusieurs personnes ont des compétences en français, même dans les communautés majoritairement anglophones.

On voit, dans les photos de cette étape, des élèves utiliser dans leur communauté leur apprentissage, le vocabulaire et les structures de phrases nouvellement acquis. La première image montre des élèves en train de préparer leurs propres pizzas dans une pizzéria locale. En puisant dans ses connaissances sur la façon de commander des pizzas grâce aux centres linguistiques oraux réalisés en classe, chaque élève a préparé sa propre pizza « pour vrai », en choisissant sa garniture en fonction de ses préférences.



« J'adore les poivrons verts! Euh! Je n'aime pas les anchois puants. »

De même, la deuxième photo montre un groupe classe en pause lors d'une randonnée pédestre dans la nature sur les sentiers locaux de leur communauté. Ayant appris à apprécier la nature avec leurs cinq sens, les élèves ont pu engager une conversation authentique sur tout ce qu'ils et elles ont vu en chemin.



« Madame, j'entends un oiseau! »

Conclusion

Les jeunes débutants en langue française des programmes d'immersion ont besoin de soutien pour leur acquisition de la langue orale. Dans la séquence d'enseignement, les enseignants doivent adopter des pratiques qui engagent tous leurs sens, et qui font appel aux expériences de vie et aux préférences des élèves. Les enseignantes expertes, M^mes^ Garrett, Rogers et Bélanger-Turcotte, et les chercheuses de l'IRL$_2$C, M^mes^ Le Bouthillier et Bourgoin, ont travaillé étroitement en vue de rechercher et développer une conduite pédagogique de l'oral pour les jeunes élèves débutants en immersion française répondant à leurs besoins (Bourgoin et Le Bouthillier, 2021; Le Bouthillier et Bourgoin, sous presse; Le Bouthillier, Bourgoin et Dicks, 2022). Elles ont favorisé une approche de l'enseignement de l'oral qui mise sur un emploi de plus en plus spontané et authentique du français pour appuyer une autonomie grandissante des élèves. La séquence pédagogique et les pratiques qui en font partie, dont traite notre article, ont été testées et éprouvées. Elles ont contribué au succès des élèves de M^mes^ Garrett, Rogers et Bélanger-Turcotte.

Références

Arnett, Katy, et Renée Bourgoin (2018). *Access for success: Making inclusion work for language learners.* North York, Pearson Education Canada, 288 p. ISBN : 9780134632711.

Bourgoin, Renée, et Josée Le Bouthillier (2021). Task-based language learning and beginning language learners examining classroom-based small group learning in Grade 1 French. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée,* special issue/numéro spécial, *24*(2), 70-98. Disponible dans https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1316714.pdf

Le Bouthillier, Josée, et Renée Bourgoin (sous presse). « Communication orale et évaluation formative pour l'apprentissage dans les centres de littératie en immersion française ». *Cahiers de l'OLBI.*

Le Bouthillier, Josée, Renée Bourgoin et Joseph Dicks (2022). « L'acquisition de la langue orale par l'entremise de tâches de centres d'apprentissage de littératie dans des classes d'immersion française ». *Revue canadienne des langues vivantes*, *78*(2), 91-105. Disponible dans https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8455735

Le Bouthillier, Josée, Renée Bourgoin et Melissa Garrett (2022). « Le rôle du jeu symbolique dans la motivation intrinsèque à s'exprimer à l'oral dans une langue seconde au primaire ». *La Revue de l'AQEFLS.* Disponible dans https://www.erudit.org/en/journals/aqelfs/2022-v35-n1-aqelfs07564/1095061ar/

Quiring, Natasha C. (2019). Promoting oral language development in the primary classroom: a focus on New Brunswick's French Immersion program. University of New Brunswick / Université du Nouveau-Brunswick.